فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

شماره پیاپی ۵۱- دوره دوم ، شماره ۳۴ – سال ۱۳۹۳

مقاله شماره۳ - صفحات ۳۷ تا ۶۶

یادگیری "پدیدار شونده" در برابر یادگیری "بازتولید شده "با رویکرد نشانه شناسی نوین

عبدالعظیم کریمی[1]

چکیده

در این مقاله تلاش شده است تا با وام‌گیری از رویکردهای پدیدار شناسی و نشانه‌شناسی ، مفهوم «یادگیری» از سطح ساختارهای ایستا و تدوین شده ، به سطح ساختار های پویا و تکوین شونده ارتقا یابد تا نقش یادگیرنده در این فرآیند تحولی و تعاملی –نه به منزله یک گیرنده فعل پذیر و بازیافت کننده یافته های تدوین شده –بلکه به مثابه یک خلق کننده و پدیدار کننده دانش و بینش خویش عمل کند.

برای این منظور ضمن چیستی و باز تعریف مفاهیم مرتبط با یاددهی – یادگیری ، راهبردهای خلاقانه "یادگیری پدیدار شونده" یا "پدیداریت یادگیری" در مقایسه با یادگیری بازتولیدی و یا تدوین شده ارائه می‌شود تا از این رهگذر امکان گشودن افقی جدید در تعلیم و تربیت فراهم آید. نتیجه این مقایسه منجر به تغییر مبانی نظری و عملی اصول و شیوه های یاددهی- یادگیری، و به تبع آن روش‌های ارزشیابی و بازسنجی در فرآورده های یادگیری خواهد شد.

کلمات کلیدی: یادگیری پدیدارشونده، پدیداریت، نشانه شناسی ، یادگیری بازتولیدی

---

[1] karimi@rie.ir / www.karimi.ir

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

مقدمه

از زمانی که روان شناسی به علم مطالعه رفتار تبدیل شد(آزمایش ویلهم وونت در لایپزیک آلمان ۱۸۷۹) معنا و گستره مفهوم یادگیری از محدوده درس و مشق و تحصیل رسمی فراتر رفته و به تمامیت رفتار و فرایند های ذهنی را در بر گرفت زیرا یادگیری تنها آموختن مهارتی خاص با مطالب درسی نیست؛ بلکه دامنه آن به رشد هیجانی ، شخصیتی و تعاملات اجتماعی نیز گسترش می یابد. بر این اساس مفهوم یادگیری باید از نو مورد باز خوانی قرار گیرد تا بتوان درک روشن تری از آن ارائه نمود

در وهلهٔ نخست این پرسش ،بسیار تکراری، رایج و پیش پا افتاده قابل طرح است که یادگیری چیست ؟به نظر می‌رسد پاسخ آن نیز بسیار ساده و آسان باشد . اما از منظری دیگر شاید بتوان گفت پاسخ دقیقی برای این پرسش به ظاهر ساده وجود ندارد زیرا هر قدر گستره ، ژرفا، و درازنای نظریه های یادگیری بیشتر می‌شود تعریف یادگیری پیچیده‌تر، ناممکن تر می‌شود. به همین دلیل هرگنهان [1] و اُلسون[2] گفته اند : « یادگیری یکی از مهمترین زمینه ها در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از مشکل ترین مفاهیم برای تعریف کردن است » (سیف ، ۱۳۸۰ :ص ۳۰). و پیه رون ۱۹۸۷ به نقل از منصور گفته است: همگان چنین می پندارند که معنا و مفهوم یادگیری را به وضوح می دانند البته مشروط به آنکه مجبور به تعریف روشنی از آن نباشند.

از این رو مشاهده می شود که برغم پیشرفت های بزرگ در روان شناسی یادگیری و گسترش نظریه های یادگیری تا کنون هیچ تعریفی که مورد توافق صاحب نظران این رشته باشد صورت نگرفته است و به نظر می رسد این ناتوانی نشان دهنده اوج توانایی بشر از فهم یادگیری است زیرا در این فهم عظیم است که به عظمت فرآیند پیچیده و چند لایه و چند جانبه یادگیری پی برده است.

آنچه در منابع کلاسیک از یادگیری آمده است تعریف مشهور و جا افتاده ایی از کمبل [3]در ۱۹۶۱ است که از نظر او یادگیری به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری[4] گفته می شود که حاصل تجربه [5] است و نمی توان آن را به حالت های موقتی بدن مانند آنچه در بیماری ، خستگی ، یا مصرف دارو پدید می آید

---

[1] Hergenhahn
[2] Olson
[3] Kimble
[4] Behavior Potentiality
[5] Experience

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

نسبت داد (کدیور ، ۱۳۸۳ :ص ۵)و(السون و هرگنهان ، ۱۳۸۸ :ص ۳۸)و(سیف ، ۱۳۸۹ :ص ۲۸).

همین بیان را به شکلی دیگرهیلگارد در کتاب شرطی سازی و یادگیری (۱۹۶۸) اورده است که : یادگیری یعنی ایجاد تغییرات نسبتا پایدار در رفتار بالقوه یادگیرنده، مشروط بر آن که این تغییر بر اثر اخذ تجربه رخ دهد .بر اساس این تعریف یادگیری منجر به "تغییر" می شود؛ یعنی موجود زنده یا ارگانیزم پس از کسب تجربه یادگیری؛ از حالت قبل از کسب تجربه، به حالت جدید تغییر می یابد.

در این تعریف یادگیری عبارت است از "تغییر نسبتا پایدار". یعنی در یادگیرنده باید تغییر آنهم تغییر نسبتا پایدار رخ دهد. این تغییر باید در رفتار بالقوه یا توان رفتاری ایجاد شود.

منظور از تجربه تاثیر محرک های بیرونی و درونی در یادگیرنده است. مثالی که گانیه (۱۹۷۰) برای تجربه ارئه کرده این است که کودک پیش از یادگیری بستن بند کفشهایش، قادر به انجام این کار نیست یا شاید تنها بخشی از آن رامی داند اما برای این که به او یاد داده شود که بند کفشهایش را درست گره بزند به او محرکی ارائه می شود. این محرک یا آموزش پدر و مادر است یا تصویری که در آن بند کفش به نحو درست نشان داده شده و یا نوعی محرک آموزشی دیگر. کودک پس از دریافت یکی از این محرک ها(کسب تجربه) قادر خواهد شد بند کفشهایش را گره بزند. پس وقتی که محرکی در یادگیرنده اثر بگذارد،به نحوی که رفتار او در طی مدتی که محرک مؤثر است(در مقایسه با قبل از زمان تاثیرگذاری محرک) تغییری حاصل کند، گفته می شود که یادگیری صورت گرفته است.

تجربه منجر به یادگیری حتما نباید به صورت عمدی صورت گیرد و می تواند به صورت اتفاقی صورت گیرد مثلا در ارتباطات بین دوستان ممکن است این نوع یادگیری صورت پذیرد. (.سیف،۱۳۸۴)

اما در مقابل ، شناخت گرایان تعامل‌نگر، این تعریف را با چرخش تمام عیار وارونه کرده اند. از نظر آن ها یادگیری لزوما و صرفا تغییر رفتار ارگانیسم به واسطه تجربه یا واقعیت بیرونی نیست بلکه بر عکس یادگیری تغییر تجربه توسط ارگانیسم نیز می تواند باشد (به نقل از دادستان ،۱۳۶۸).

به بیانی واضح تر ، این ما نیستیم که بر اثر تجربه تغییر می‌کنیم ، بلکه این تجربه است که در ساختار شناختی ما تغییر می‌کند! به تعبیر مولوی:

باده از ما مست شد نی ما از او
قالب از ما هست شد نی ما از او
مثنوی۱/۱۸۱۲-۱۸۱۳

حال پرسش پرتنش و پاسخ پر چالش از همین جا شکل می‌گیرد که یادگیری به کدامیک از این دو قطب مخالف که به یک معنا در طیف موافق هم نیز هستند تعلق می‌گیرد؟

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

آیا این عامل بیرونی (واقعیت، تجربه) است که ساختارشناختی یادگیرنده را تغییر می دهد یا این ساختار شناختی یادگیرنده است که تجربه و واقعیت بیرونی را تغییر می دهد؟

در واقع این آگاهی نیست که زندگی را تعیین می کند بلکه این زندگی است که آگاهی را تعیین می کند(شهبازی ۱۳۹۴ ص ۱۸۵).

اگر تعریف یادگیری را از منظر شناخت گرایی تعاملی نگر بررسی کنیم آنگاه به یک فرآیند پیچیده و نامتعینی روبرو می شویم سهم یاددهنده و یادگیرنده را نمی توان از هم متمایز ساخت زیرا در این دیدگاه ، آموختن با ساختن یگانه می شود بدین معنی که هر کس باید دانش خود در تعامل با محیط شخصا بنا کند و این بنا شدن به شکلی پدار شونده ظهور و زایش می یابد .

برای درک بهتر این نوع یادگیری باید قلمرو پدیدار شناسی وارد شد تا با وام گیری از مبانی فلسفی و گفتنان های نشانه شناسی آن بتوان جریان یادگیری را به مثابه یک رویداد زنده و پویا تلقی نمود.

با این توضیح که یادگیری پدیدارشناسانه هیچگاه معنای رویداد را در درون واقعه نمی جوید بلکه معنا در تعامل با رویداد خلق می شود. همه سخن در پدیداریت یادگیری و یادگیری پدیدار شونده نیز همین است که هیچ چیز از قبل مشخص نیست و هیچ معنا و مفهومی به عنوان یک بسته ی آماده و مهیا و معین در اختیار یادگیرنده یا فاعل شناسا قرار نمی گیرد و از آن فراتر حتی معنا در ذهن یادگیرنده نیز نیست بلکه همه چیز در تعامل زایا، تطبیق پویا، هم حضوری آنی، و کشف و شهود ناگهانی و رخدادی اتفاق می افتد.

"تعامل در اینجا به اجرای برنامه ایی با معنایی از پیش معلوم شده تقلیل نمی یابد، بلکه تعامل به «کشف» ارزش و معنا می انجامد، اما نه کشف معنا که چونان گنجی در پشت ظواهر پنهان شده باشد، بلکه معنا به مثابه وجوه بالفعل آن قابلیت های ناب؛ قابلیت هایی که قبل از تعامل، به شکلی بالقوه وجود داشته اند، قابلیت های نابی که در تعامل و فرایند به شکل بالفعل به عرصه حضور درمی آیند. از این منظر تعامل و تطبیق خود مولد معنا هستند. در واقع در ارتباط تعاملی، کامل شدن و تحقق دیگری شرط اولیه کامل شدن و تحقق خود است؛ بنابراین می بینیم که در این بینش، تولید معنا از منظر معناشناسی تنها به مثابه یک «فرآیند» در نظر گرفته می شود، فرآیندی که سوژه را در مواجه و تعامل هم – حضوری با یکی از اشکال غیریت قرار می دهد."(بابک معین ۱۳۹۱)

یادگیری نیز از این منظر فرآیندی اکتشافی ، بناشدنی و ساختنی است که از حالت اکتسابی و انتقالی در قالب دیدگاههای خطی و یک سویه خارج می شود و با "هم کنشی" محیط درون و بیرون ماهیتی چند لایه و چند سویه با فضایی میدانی و حلقوی بخود می گیرد که نشان از پدیداریت دائمی آن دارد.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

از همان آغاز زمانی که نوزاد آدمی با موقعیت جدید مواجه می شود برای سازگاری با آن نیازمند بکارگیری مکانیزم های پیچیده سازگاری است .

به اعتقاد ژان پیاژه ،سازگاری با واقعیت متضمن بکارگیری دو مکانیزم درهم تنیده الف) درون سازی[1] ب) برون سازی[2] است.

در واقع درون سازی یا جذب مستلزم بروز پاسخی است که از پیش کسب شد ه و وقتی صورت می گیرد که کودک چیزی را از محیط بگیرد و آن را جزئی از خود سازد .(سیف ص ۷۱) اما برون سازی یا انطباق بدین معنی است که فرد پاسخ های خود را بنا به خواست های محیط ، تغییر می دهد (همان ص ۷۱)

این دو جنبه از تحول روانی در تمام مراحل رشدشناختی و مواجهه آدمی با واقعیت بیرونی وجود دارد و در عین حال که مکمل یکدیگرند به شخص کمک می کنند طرح های ذهنی خود را ایجاد و تغییر دهد و سپس به صورت ساخت های ذهنی خویش در آورد.

چیستی یادگیری پدیدار شناسانه

برخلاف تصور رایج و تعریف های معمول از یادگیری که با دریافت اطلاعات و کسب دانش همراه است در رویکرد نشانه شناسی نقش یادگیرنده بیش از آنکه رمز گشایی [3]علائم و نشانه ها و یا بازیافت اطلاعات صریح یا ضمنی از دیگری باشد مکاشفه ایی است فاعلی و شخصی برای خلق معنا ،تا هرکس به سبک خود اطلاعات و دانش دریافتی را شخصا بنا کند و سامان بخشد.

از سوی دیگر تعریف یاددهی – یادگیری [4]نیز در جهان امروز با چرخشی تمام عیار به یادگیری – یاددهی تغییر مسیر داده است و با عنوان [5]یادگیری وارونه فضای یادگیری و رابطه معلم و شاگرد را از بنیاد دگرگون کرده است. (گرزا ۲۰۱۴).

به بیان دیگر یادگیری وارونه تغییر فضای آموزشی از کلاس به فضای یادگیری فردی است تا هر کس به سبک خود و با عاملیت و مداخله شخصی دانش خویش را پدیدار سازد.

واژه پدیدارشناسی به معنی « چیزی که آشکار می شود » یا « چیزی که خودش را نشان می دهد» می باشد. به عبارت دیگر، فنو منولوژی، به شرح شیوه های مختلفی می پردازد که در آن ها اشیاء می توانند پدیدار شوند. از نظر پدیدار شناسی، پدیدار ها شیوه هایی هستند که اشیا در آن ها می توانند باشند . طریقی که اشیاء

[1] Aassimilation
[2] Accommodation
[3] Encoding
[4] Teaching -learning
[5] Flipped learning

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

پدیدار می شوند بخشی از هستی آنها است. اشیا آن گونه هستند که پدیدار می شوند و آن گونه که هستند پدیدار می شوند. آنچه در این باب حائز اهمیت است این که حیوانات شیوه ای در پدیدار ساختن دارند که از شیوه گیاهان متفاوت است؛ زیرا حیوانات در هستی شان با گیاهان متمایزند؛ و این گونه است در باب سایر انواع موجودات.(ساکالوفسکی ،۱۳۸۸،ص۵۷)

در ابتدا لازم است مختصری از پدیدآیی مفهوم و معنای "پدیده" و "پدیداریت " سخن به میان آید ؛ فنومنون[1] از فعل فاینن [2](چیزی را به روشنایی یا به ظهور رساندن)، در اصل به معنای آنچه خود را نشان می دهد (پدیدار) می باشد .واژۀ فوس [3]به معنای نور که در اصل پایوس [4]بوده، نیز از این ریشه است .برای یونانیان نحوۀ خاصی از وجود "داشتن» "ظاهر بودن "است .جمله معروف آناکساگوراس[5] ناظر بر این معنا است؛ یعنی» پدیدار مرئی چیزی است که نامرئی است . می توان گفت دراین جمله کوتاه تمام ساختار بنیادین چگونگی رسیدن به شناخت که یونانی ها آن را مد نظر داشتند، نهفته است .به عبارتی، نزد یونانیان بالاترین نوع بودن یک چیز، آشکار بودن است .بنابراین، می توان، گفت که پدیدارها تمام چیزهایی هستند که با به روشنایی آمدن، خود را نشان می دهند(مصطفوی،۱۳۹۱)

در جهان فلسفه ،شناخت امور با چالش های بزرگی مواجه است. افلاطون درفلسفه خود شناخت انسان را به دو جهان متمایز تقسیم می کند : جهان پدیدار و جهان معقول. و امانوئل کانت جهان شناخت را به دو بخش فنومن و نومن تقسیم کرد ؛ در واقع بین آنچه آدمی قادر به ادراک آن است با آنچه وجود دارد و با ساختار ادراکی انسان قابل دریافت نیست دو امر متفاوت است . زیرا از نظر کانت" فنومن" [6]شامل همه چیزهایی است که پیرامون ما وجود دارند و قابل شناخت هستند اما از سوی دیگر ، جهان دیگری وجود دارد یعنی "نومن" ها که ساختار ادراکی ما قادر به شناخت آن نیست.(شهبازی۱۳۹۴، ص۱۸۴).

ادموند هوسرل نخستین کسی بود که اصطلاح پدیدار شناسی را به معنی یک روش دقیق و جامع در تفکر به کار برد (ریخته گران ۱۳۸۲.ص۴). هدف اصلی روش پدیدارشناسی، بازسازی و کشف «مرکز (ساختار) معنا» در علوم انسانی و تفسیر پدیده های پیرامونی با توجه به آن مرکز است.

در نظریه‌ی «هوسرل»، اصولِ پدیدارشناسی و نشانه- معناشناسی، در هفت سرفصل تبیین شده که شامل این

---

[1] Phenomenon
[2] Phainein
[3] Phos
[4] Paos
[5] Opsis adelon ta phainomena
[6] Phenomen

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

موارد است: ۱- ساخت‌شکنی سنت در پرتو نقدِ روش‌شناسانه؛ ۲- تحلیل پدیدارشناسی در حوزه‌ی مفهوم و کارکردشناختی و رسیدن به فهم مشترک؛ ۳- نشانه- معناشناسی پدیداری در فرآیند پیوستار بود [۱]و نمود[۲] ۴- نقد جزمیتِ شناخت ارجاعی و رسیدن به روح پدیدارشناسی؛ ۵- مواصله‌ی عین [۳]و ذهن[۴] ۶- تأویل دلالت‌های متکثّر، به مدلول واحد، در پرتو نشانه- معناشناسیِ سیال؛ ۷- به سوی نشانه- معناشناسیِ سیال و پدیداری.

"جنبش پدیدارشناسی با *پژوهشهای منطقی* (۱۹۰۰-۱۹۰۱) ادموند هوسرل آغاز شد. شهرت این اثر بیش از هر چیز به سبب حمله اش به روانشناسی انگاری است که تلاش می کرد منطق را در روانشناسی تجربی منحل کند.

به دلیل رهیافت تاملی، بداهتی و توصیفی آن، هم نسبت به مواجهه ها و هم نسبت به ابژه های مورد مواجهه، آغاز پدیدارشناسی گاهی با عنوان "پدیدارشناسی توصیفی" معرفی می شود."(به نقل از غلامی ۱۳۸۹)

پدیدارشناسی یادگیری در نظریه های نشانه شناسی

هدف نشانه شناسی، شناخت کارکرد ذهن انسان در فهم و درک، ارسال و دریافت پیام است. درمجموع نشانه شناسی به دنبال یافتن منطق نهفته در پشت هر نشانه است. درواقع از دستگاه نشانه شناسی برای دریافت معنا استفاده می شود.

واژه «سیموتیک»ازریشه ی یونانی «سمیون»[۵] آمده است که به معنای علامت و نشانه است.نشانه شناسی درانگلیسی سمیولوژی[۶] ،همچنین سمیوتیکس[۷] ازریشه ی فارسی«سیمیا»یا«سیما»در فارسی نوین و نیزدرنظری دیگر ازواژه ی یونانی(سمئیون) به معنی مطالعه نشانه ها و نمادها است. طبق نظر نشانه شناسان، پیام ها باز نمود و اقعیتی عینی نیستند، بلکه آنها سازه هایی اجتماعی، مبتنی براستفاده از نظام های علایمند (گال و همکاران ، ۱۳۹۰) این داعیه آغازین نشانه شناسی است، داعیه ای که راه را بر مطالعه رسانه ها می گشاید ،زیرا حالا. دیگرنه تنها مناسک نمادین وعلائم نظامی بلکه آگهی های تجاری،سریال

[1] nomen
[2] phenomen
[3] object
[4] subject
[5] semeion
[6] semiology
[7] semiotics

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

های کمدی[1] وسریال های احساساتی[2] و تقریباً هر چیز دیگری را می توان به عنوان « نظام های نشانه های «مطالعه کرد. (آسابرگر، ۱۳۸۶، ص ۲۰).

امبرتواکو[3] (۱۹۲۲)از نواندیشان پسامدرن ایتالیایی و استاد فلسفه و زیبایی شناسی تحت تأثیر اندیشه ها و دیدگاههای یاکوبسن وموکاروفسکی[4] و زبانشناسان مکتب پراگ بر این باور است که فلسفه زبان بر مبنای علم نشانه شناسی شکل می گیرد. اکو حوزه نشانه شناسی کاربردی را از نشانه شناسی ویژه جدا می کند و نشانه شناسی ویژه را همچون دستور زبان نشانه ها می پندارد.از دیدگاه اکو، اساس تحلیل نشانه شناسانه، فهم مناسبات درونی عناصر است، به همین دلیل او با تحلیل پدیدارشناسانه موافق نیست، چرا که می پندارد این نوع تحلیل، چنین نسبتها و روابطی را در نظر نمی گیرد و مدعی می شود که در تحلیل ساختارگرایانه مناسبات درونی نشانه ها مطرح است، درحالی که پدیدارشناسی به دنبال «حضور» خود نشانه ها است.اکو معتقد است هر نشانه ای در عمل یک متن است و امکان ندارد نشانه ای در کاربرد، به کلی منتزع و منفک و قائم به خود به کار برده شود؛ از همین رو، درواقع نشانه ای وجود ندارد؛ بلکه آنچه هست، فقط نقش نشانه ای است که بیانی را با محتوایی مرتبط می کند و به عنوان یک متن در کنش ارتباطی، برای جامعهٔ انسانی نیز، قابل تشخیص است (اکو، ۱۳۸۷، ص۲۰؛ احمدی، ۱۳۷۱، ص۵۵)؛ مثلاً در متن قرآن اقلام محتوایی متعددی برای واژهٔ هدی وجود دارد: قرآن، ایمان، توحید، شناختن، خواندن و... (پرچم و شاملی، ۱۳۹۱، ص۲۰۷-۱۱۷). از این نظر ما با حداقل پنج نقش نشانه ای برای هدی مواجه هستیم که در کنش های ارتباطی مختلف یا نظام های رمزگانی متعدد، هریک در مقایسه با دیگری پررنگ تر می شود.

با این توصیف *اکو*، علاوه بر نظامی که در آن نشانه در تقابل با نشانه های دیگر ارزش نشانه ای یافته، عناصر دیگری نیز از نظام های دیگر به طور هم نشین در مجاورت نشانه ای که در عمل و به مقصود عینی و عملی دلالت و ایجاد ارتباط به کار رفته است، حضور دارند که نه تنها اجزای جدایی ناپذیر آن کنش ارتباطی اند، بلکه امکان تفکیک آنها از فرایند دلالت نشانه نیز وجود ندارد (گیرو، ۱۳۸۰، ص۴۶ به نقل از محققیان ۱۳۹۳).

از دید دارتیگ پدیدارشناسان در جست و جوی تجربه بی واسطه هستی بدون هرگونه پیشداوری و تعمیم سازی هستند، درحالی که نشانه شناسان بنابر الگویی مشخص و بر مبنای تعمیم، استقرا و قیاس نشانه ها را

---

[1] situation comedy
[2] soap opera
[3] umberto Eco
[4] Mukarovsky

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

بررسی می کنند و این عقیده اکو کاملاً بیانگر گرایش او به فلسفه تحلیلی ـ تجربی است. (دارتیگ ۱۳۸۹)

اریک لاندوفسکی[1] از نشانه شناسان اجتماعی فرانسوی چگونگی گذر اندیشه از نشانه شناسی کلاسیک با بینش اثبات گرایی به سوی دورنماهای تازه نشانه شناسی با بینش پدیدارشناسی اشاره می کند. او لازمه ی شناخت هر پدید هایی را در تعامل سوژه (سناسنده) و ابژه (شناسه) می داند که با مفاهیمی چون حضور، هم حضوری، موقعیت، احساس، تطبیق، وحدت، شکل می گیرد ؛ این ها مفاهیم مطرحِ نشانه شناسی امروزیاست . در این رویکرد هدف از شناخت و یادگیری ،«درک معنا» به مثابه بعد ادراک شده‌ی هستی – در– جهان ماست (یا جهان بودگی ما) و تا فاعل شناسا در ارتباط مستقیم با واقعیت زنده ، و خود زندگی و تجارب حس شده در آن قرار نگیرد نمی تواند به درک واقعی نایل آید.

در این مسیر ترجیح به مسئله «تطبیق» در عمل و وحدت "سوژه ها»، در ساخت معنا داده می شود و لذا مجالی فراهم می شود که مناسباتی که این دورنمای جدید را به پدیدارشناسی پیوند می زند قابل فهم گردد.

"لاندوفسکی بر این مهم صحه می گذارد که زمانی که به خوانش «متن» در این زمینه می پردازیم: مانند خوانش متون قانونی یا متون رسانه ای، خوانش ما خوانشی استریلیزه و جدا شده از جهان بیرون نیست: هر کدام از طرف ها متون را با نقطه نظرات خاص خود مورد خوانش قرار می دهند: هر کدام معنا را از زاویه دید خاص خود که مسلما از نوع عمل خاصی که از آن اوست می سازد؛ بنابراین اگر حتی متن که فقط متن است مورد خوانش قرار گیرد، معنای آن ها مستقیما از «متن بودن» آن ها نتیجه نمی شود، بلکه معنا بسته به زاویه دیدهای متفاوتی است که خوانش گر اختیار کرده است، یعنی وضعیت هر خواننده به عنوانِ کنشگرِ درگیر در یکی از دو طرف مخاصمه. لذا خوانش هم جایگاهی مانند سایر پراتیک های دیگر پیدا می کند.

پس نه تنها معنای متون «در عمل» زایش پیدا کرده و ساخته می شوند، بلکه خود «عمل خوانش» نیزکه در «موقعیت» کامل شده و تحقق پیدا می کند، خود نیز ارزش یک عمل را به خود می گیرد. لذا می بینم چگونه جدایی و تفاوت بین «متن» و «عمل» فرو می ریزد.

لاندوفسکی نتیجه می گیرد:

«متون از این پس دیگر برای ما نشانه شناسان، به مثابه داده هایی نیستند که فی النفسه دارای معنا باشند، یعنی داده هایی که تجزیه و تحلیلشان صرفا با نگاهی از بیرون و با فاصله و به شکل عینی صورت بگیرد. بلکه آن ها برای ما حکم واقعیت هایی را دارند که بر ماست تا آن ها را به عنوان سوژه عمل کنیم.

لاندوفسکی سپس از خود سوال می کند:

[1] Eric Landowski

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

حال اگر معنا می تواند از یک موضوع آشکار مشخص به بعد تولید شود، این معنا از چه چیز منبعث می شود؟

آیا مستقیما از «ابژه ی» مورد بحث حاصل می شود: که نه تنها باید آن را مجهز به یک معنای بی ابهام و مشخص که جزء ذاتی آن است دانست، بلکه باید ابژه را به گونه ای سازمان یافته دانست که این معنا طبیعتاً به هرکس که به خوانش آن متن می پردازد تحمیل می شود؟

در واقع آن چه مورد نظر لاندوفسکی است، رخدادگی معنای دریافت و حس شده نزد سوژه هاست، چرا که آن ها نشانه ها و رمزگان را به مثابه عناصری که معنا می دهند نمی شناسند، بلکه بر معنایی صحه می گذارند که در واقع در گرو در- جهان – بودگی آنهاست. او صراحتاً می نویسد: «فهمیدن یعنی ساختن»؛ یعنی «هستی دادن به چیزی»؛ یعنی «دادن هستی» به جهان به عنوان جهان معنا دار و همچنین دادن هستی به خود به عنوان سوژه *هستنده* در جهان. در غیر این صورت و بدون این فعالیت ساختی، ما تنها در جهان «واقع شده ایم» و نه این که در آن «حضور» داشته باشیم. دادن هستی به معنا، نیاز اولیه ای را در ارتباط با خودمان به وجود می آورد: این شرط اول و بنیادی تحقق ماست؛ اما بحث این است که این عملیات ساخت معنا به هیچ وجه به عمل خلق یک جانبه که هر طرف توانایی مطلق و منحصر به فرد خود را داشته باشد، بر نمی گردد. به هر شکل اگر ما «جهان را بنا می کنیم» این همیشه در یک فرآیند تعاملی با یک عامل بیرونی – یک غیریت – است که در مقابل ماست و هرگز نمی توان آن را در حد یک ابژه فروکاست. سپس لاندوفسکی در برخورد این سوژه با آن غیریت دو رفتار متفاوت را تشخیص می دهد"[1] (معین ،۱۳۹۱) درحقیقت یادگیری به معنای "پدیداریت" زمانی اتفاق می افتد که ترکیب و تعامل زایشی بین واقعیت بیرونی (ابژه) و دریافت کننده (سوژه) به گونه ایی رخ دهد که محصول آن فراتر از مجموع اجزای آن باشد.

در واقع "ذهن همانند آیینه ای نیست که صرفاً باز نمود اعیان خارجی باشد، بلکه نه تنها آنچه ذهن ادراک میکند صرفا اشیای محسوس جزئی نیست، بلکه ذهن یا آگاهی افاضه کننده معانیی است که پدیده های خارجی به خودی خود از آن بی بهره اند. هم چنین حکم و گزاره ای که ذهن می سازد نیز فی نفسه در خارج وجود ندارد. بنابراین اعیان بیرونی همین که در آگاهی ظهور پیدا می کنند، لا محاله جهان بیرون را به خود وا می نهند و خود را به دست آگا هی می سپارند. حتی می توان گفت که ظهور آنها مدیون آگاهی است و آگاهی نیز جز با ظهور سرو کار ندارد. در اینجا این اعیان دیگر اعیان خارجی نیستند بلکه ابژه های التفاتی اند (جمادی،۱۳۸۵،ص۱۲۷).

[1] http://anthropology.ir/node/11294

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

شاید در این تعریف، به دیدگاه گشتالت‌گرایان نزدیک گردیم اما مقصود ما از یادگیری به معنای "پدیدار شوندگیِ" آن چیزی فراتر از دیدگاههای مکتب کلاسیک گشتالت است زیرا در رویکرد "یادگیری به مثابه پدیداریت" افزون بر تجربه ها، گرایش‌ها و نگرش‌ها، ساختارها ،بافتارهای ذهنی، قواعد و قوالب گشتالتی، حادثه دیگری نیز رخ نمایی می کند که نه برخاسته از درون مایه ها و خودآورده‌های ذاتی و فطری فرد است و نه بر ساخته ی محیط و شرایط و موقعیت بیرونی او ، بلکه چیزی بر آمده از تعامل و ترکیب و تلاقی این دو قطب سیال و فعال، و آن آشکارگی قابلیت های کاملاً شخصی و شهودی فرد در این کنش خلاقانه می باشد.رخداد همچون شکافی است که ذهن را از یکنواختی و یک سان اندیشی خارج می سازد تا ضرورت یا سامان دهی دگر سان در ذهن پدیدار گردد. این سمان دهی نوین بر خاسته از شکاف و گسستی است که از یک خلاء مثبت و سازنده حاصل شده است .

از دیدگاه گشتالتی یادگیری عبارت است از بینش حاصل از درک موقعیت یادگیری به عنوان کل یکپارچه و آن هم از طریق کشف روابط میان اجزای تشکیل دهندۀ موقعیت یادگیری حاصل می شود (فضلعلی زاده ، ۱۳۸۸ :ص ۱۹). بنابر این ، عنصر اصلی یادگیری در روانشناسی گشتالت رسیدن به بینش است (سیف ، ۱۳۸۹ :ص ۱۴۹ .(همچنین از نظر گشتالت ، یادگیری عبارت است از کسب بینش های جدید یا تغییر در بینش های گذشته است (شعبانی ، ۱۳۷۱ :ص ۱۱). که یادگیری را تنظیم مجدد مفاهیم و تجربه هایی می دانند که به بینش منجر می شود (کدیور ، ۱۳۸۳ :ص ۹).

در یادگیری پدیدارانه ، رخداد و حادثه مهم ترین نقش را در سامان دهی و نظم نوین ایفا می کند . این نظم نوین نیز حاصل بی نظمی است . به بیان دیگر انسان در فرآیند یادگیری پدیدارشونده لحظه به لحظه در حال خلق حوادث جدید و غیر قابل پیش بینی است و همین تازگی و غربت و غافلگیری موجب هیجان و نشاط و حیرت بالنده در یادگیری می شود.

اما در رویکرد های کلاسیک و سنتی ، همه چیز از قبل تعیین شده و محاسبه شده است و دانش آموز به منزله ی یک اسفنج مکنده صرفا در حال اخذ و جذب مواد آماده بیرون است. زبان یادگری در رویکرد های یادگیری به مثابه بازتولید ، زبان انتقال و اکتساب است اما در روی کرد پدیدار شناسانه ، زبان یادگیری ،زبان انکشاف و استخراج است.در اینجا واقعیت ، امری است که باید در تعامل با سوژه بنا شود و این بنا شدنی نگری در همه لحظات و در همه مراحل به شکل حادثه ایی رخ می دهد از این روست که یادگیری غیر قابل پیش بینی ، غیرقابل تعیین است زیرا هر کس به فراخور حال و احوال خویش و کیفیتی که در مواجهه با واقعیت حضور می یابد به کشف و شهود نایل می آید.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

فردنیاندوسوسور زبان شناس سوئیسی، فرایند گفتگو راساخته شده از دو بخش روان شناسانه و فیزیکی می داند، ولی ساختار زبان را در ارتباط با پاره ای از بخش روان شناسی می شناسد که پیوند میان الگوی آوایی ومعنا در اندیشه ی آدمی است. نشانه شناسی او از همین پیوند ریشه می گیرد. (ضمیران، ۱۳۸۳). نشانه زبانی رابطه بین یک شی و یک نام نیست، بلکه رابطه ای است بین یک مفهوم و یک الگوی صوتی . الگوی صوتی به واقع از نوع صوت نیست؛ چرا که صوت مادی (فیزیکی) است در حالی که الگوی صوتی، پنداشت[1] روان شناختی شنونده ازصوت است آنگونه که ازطریق حواس دریافت می کند. الگوی صوتی را تنها از آن جهت می توان « مادی» تلقی کرد که بازنمود دریافت های حسی ما هستند بدین ترتیب ، الگوی صوتی را می توان از «مفهوم» باز شناخت .مفهوم نسبت به الگوی صوتی از نوع انتزاعی تر است . (فردنیان دو سوسور، ۱۳۷۸، ص ۶۶).

نمونه ای ازپژوهش های مرتبط با این گونه مفاهیم سیال و نامتعین درتعلیم وتربیت رامی توان درپژوهش رابرت اورهات[2] با رویکرد نشانه شناسی و پدیدار شناسی در تدریس ملاحظه کرد.

اورهات در فرایند انجام یک سال کار میدانی عمقی در این مدارس ، مشاهده کرده که یکی از نشانه های اصلی مورد استفاده ی کارکنان مدرسه ،مفهوم گشاده نظری یا آزاد اندیشی [3] بود او هم چنین مشاهده کرد که دال ها یادلالت های مختلفی برای این نشانه وجود داشت :اجازه دادن به دانش آموزان برای انتخاب برنامه درسی ، دخالت دادن نظردانش آموزان در تصمیم گیری واستفاده از قراردادهای یادگیری که دانش آموزان وضع کرده اند معنای مورد نظر (مدلول) برای این دال ها اعتقادی بود مبنی بر اینکه این اقدام ها تعهد دانش آموزان رابرای یادگیری افزایش خواهد داد. اورهات در مشاهده های میدانی خود به این یافته نایل شد که رفتار معلمان ودانش آموزان به درجات مختلفی از بیانیه های سیاست اعلام شده مدرسه در مورد آزاد اندیشی و تسلط بر خویش فاصله دارد.

کاربرد نشانه شناسی در فرآیند تعلیم و تربیت سیال و خلاق ، سنت پژوهشی قدرتمندی دررشته های مختلف علمی است اما تاکنون درتعلیم وتربیت ، به نحوگسترده مورد استفاده قرار نگرفته است با این حال به نظر می رسدکه نوید در خور توجهی برای تحقیق در تعلیم وتربیت داشته باشد ، زیرا پدیده های تربیتی فراوانی وجود دارد که متضمن نظام های نشانه ای است وبرای نتقال اطلاعات مورد استفاده قرار می گیرد و بر

---

[1] impression
[2] roberteverhart
[3] openness

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

موضوع وشیوه یادیگری دانش آموزان تأثیر می گذراد. (گان، ۱۳۸۲).

در دیدگاه پدیدارشناسی یادگیری از دو سنخ متفاوت که یکی فهم حصولی و تاملی است و دیگری فهم وجودی یا حضوری می باشد فهم تاملی از طریق ذهن و فهم حضوری از طریق قلب اتفاق می افتد. از این روست که هایدگر فهم واقعی را مشروط به کشف می داند و نه کسب.

یادگری پدیدار شونده از منظری که بدان اشاره رفت حامل این نوع فهم می باشد.

آن چه در تعریف‌های مختلف از یادگیری آمده است، می توان یادگیری را به سه جنبه متمایز ،اما مرتبط با هم بازخوانی کرد؛ ۱-یادگیری به منزلهٔ بدست آوردن دانش[1] ۲-یادگیری به منزله کسب مهارت ها [2]و ۳-یادگیری به منزله دریافت بینش [3].به نقل از مصلی نژاد ۱۳۷۸).

به همین دلیل است که کودک آدمی در همه فرهنگ ها و جوامع ،زبان مادری را در همان سنین اولیه به شکل ناهشیار[4] ، طبیعی [5] غیر قابل تدریس [6] غیرعمدی [7] به خوبی و روانی یاد می‌گیرد.

اما برای یادگیری زبان دوم که در قالب آموزش‌های رسمی و برنامه مدار، روشمند و هدفمند رخ می‌دهد و همه فرایندهای یادگیری هوشیارانه[8] مصنوعی ،آموزشی و عمدی است شاهد کندی و دشواری و طولانی شدن یادگیری زبان هستیم.

در یادگیری پدیدار شونده افزون بر شرایط طبیعی، ارتجالی، تعاملی یادگیری، مولفه های عاطفی، احساسی، هیجانی، انگیزشی که از جنس دانش قلبی هستنند بیش از مولفه های شناختی نظیرحفظ و درک و تحلیل منطقی که از جنس دانش ذهنی هستند مداخله‌گری می‌کنند.در اینجا دانش قلبی نوعی آگاهی فرارونده را در پی دارد حال آنکه دانش ذهنی به آگاهی فرورونده محدود می شود . خاستگاه یادگیری قلبی که با فهم کشفی و نه کسبی همراه است یادگیرنده بدون واسطه های میانی به شخصا دریافت مستقیم معنا می رسد. به تعبیر بل: انسان برای رسیدن به شناخت ناب باید همه پیش فرضها و دانسته های خود، یا به عبارتی همه آنچه را که از خارج و از طریق حس ، تجربه ، عقل یا از درون تحت تاثیر احساسات و ادراکات شخصی در باره چیزی می داند به دور بریزد و با تعلیق حکم تاریخی در صدد جوهره و ماهیت عام و مطلق آن برآید . (

---

[1] Gaining Knowledge
[2] Acquiring Skills
[3] Getting insights
[4] unconscious
[5] natural
[6] unteachable
[7] unintentional
[8] conscious

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

۱۳۷۶ ص ۲۸۸ . به نقل از دستجردی . ۱۳۹۰)

اساساً یادگیری پدیدار شونده یادگیری شهودی، بینشی و اصطلاحاً نورانی است که تن به سنجش‌های کمّی و شاخصه‌های نمره ایی و عددپذیر نمی دهد بلکه یک اتفاق و رویدادی درونی، قلبی و عاطفی است که کیفیت آن با آن چه در نظام‌های یادگیری کلاسیک تعریف می شوند نه تنها متفاوت بلکه در برخی فرضیه‌ها متضاد است.

محور اصلی بحث ما در این مقاله، برجسته سازی ویژگی های نشانه یابی و معنا شناسی وجه سوم این تعریف از یادگیری عینی یا دریافت درونی، شهودی، فاعلی، فردی و رخدادی یادگیری است که منجر به بینش (و نه دانش) در فرد می گردد.

واژه گتینگ [1]یک کلید واژه بنیادی در یادگیری پدیدارشونده است که منجر به پدیداریت بینش و دریافت ناگهانی ، دفعتی، رخدادی و اتفاقی می گردد . تاکید بر رخداد و حادثه در این فرایند نشان از کیفیتی غیر قابل مشاهده و تعقیب و تعریف دارد .زمانی که از یادگیری به مثابه رخداد سخن می رود باید با مفهوم "واقعه" و "رخداد" از منظر پدیدار شناسی و نشانه شناسی توجه کرد.این رخداد صرفا زاییده سبک فردی در فرایند تعامل با مولفه های یادگیری(موضوع،شرایط، روش، نگرش، شخصیت یاددهنده و..) شکل می گیرد .به همین سبب دمبو[2] سبک های یادگیری را به مثابه تفاوت های فردی می داند که یادگیری در موقعیت کلاس درس را تحت تأثیر قرار می دهد . هوهن[3] سبک های یادگیری را مجموعه ای از باورها ، اعتقادات ، ترجیحات و رفتارهایی می داند که افراد با استفاده از آن ها به یادگیری در یک موقعیت معین می پردازند (ایزدی و محمدزاده ادملایی ، ۱۳۸۶ ، ص ۱۶) . هوهن معتقد است که : « اصطلاح سبک های یادگیری به باورها ، رجحان ها و رفتارهایی که به وسیلهٔ افراد به کار می روند تا به یادگیری آنان در یک موقعیت معین کمک کنند ، گفته می شود » . بنابر این اصطلاح روان شناختی " سبک های یادگیری شناختی " به تفاوت های بین افراد در ترجیح روش های دریافت ، سازماندهی و پردازش اطلاعات و تجربیات در یادگیری مفاهیم تازه اشاره می کند (رضایی و سیف ، ۱۳۸۰ ، ص ۶۱) .

از نظر سیوشر[4] نیز سبک های یادگیری ، ترکیبی از ویژگی های شناختی ، عاطفی و فیزیولوژیکی است ، که از تعامل نحوهٔ ادراک و پاسخ دهی یادگیرنده به محیط شکل می گیرد ، زیرا رشد انسان و تجارب فرهنگی او

---

[1] Getting
[2] Dembo, M. H
[3] Hohen
[4] Swisher

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

از طریق خانه ، مدرسه و جامعه در قالب ریزی ساختار عمیق نظام عصبی و شخصیتی فرد نقش سازنده ای دارد (یزدی ، ۱۳۸۸ ، ۱۲۴) . به بیانی دیگر سبک های یادگیری نشان گر چگونگی درک ، کنش و پاسخ به محیط یادگیری می باشد . نیز می توان گفت که سبک یادگیری روشی است که افراد اطلاعات و تجربیات تازه را در ذهن خود سازمان دهی و پردازش می کنند . طبق نظر کلب اساس آن ریشه در ساختار عصبی و شخصیت افراد دارد (نجفی کلیانی و همکاران ، ۱۳۸۸ ، ص ۹۰)

دی چکو[1] و کرافورد [2] ، سبک های یادگیری را به عنوان « راه های شخصی که در آن افراد اطلاعات را در جریان یادگیری مفاهیم و اصول پردازش می کنند » تعریف کرده اند (سیف ، ۱۳۸۰ :ص ۱۷۱). این سبک ها در گفتمان نشانه شناسی با واژه " گفتمانه" که به یک معنا مغز و هسته بنیادی عمل فردی شده یادگیرنده است می باشد . گفتمانه همان عمل درونی شده یا اصطلاحا "پراتیک" است که از منش منحصر بفرد و سبک خصوصی شده یادگیرنده زاییده و نمایانده می شود.

در واقع یکی از واژگان کلیدی در گفتمان یادگیری به منزله پدیدار شوندگی واژه «پراتیک» است که منحصر بفرد و مختص به ویژگی‌های شخصیتی فرد یادگیرنده ،شرایط یادگیری، ویژگی‌های یاددهنده، فضا و روش و موقعیت یادگیری و ... در تمامل با هم می باشد. این انحصار و اختصاص، در ترکیبی فی البداهه بدون برنامه و صورت بندی های از پیش تعیین شده در میان دو قطب سیال یاددهنده– یادگیرنده در لحظه ایی آنی پدیدار می شود که به هیچ وجه قابل تکثیر و تعمیم و تقلید نخواهد بود.

بنابر این "پراتیک " در این جا به معنای یک عمل ایستا، و یا کنش یخ زده و انجمادی نیست بلکه فرآیندی است منحصر بفرد که در میدان عمل و رفتار پدیدار می‌شود ؛واژه پدیدار نیز در این جا حاکی از نوعی رخداد، رویداد، واقعه، اتفاق و یا دریافت ناگهانی است که به هیچ وجه قابل تکرار و یا اعمال به دیگری نیست!

کاربرد نشانه شناسی در تعلیم وتربیت

نمونه ای ازپژوهش نشانه شناسی درتعلیم وتربیت رامی توان درپژوهش رابرت اورهات درباره ایدئولوژی در سه دبیرستان پیشرفت گرا ملاحظه کرد. اورهات در فرایند انجام یک سال کار میدانی عمقی در این مدارس ، مشاهده کرده که یکی از نشانه های اصلی مورد استفاده ی کارکنان مدرسه ،مفهوم گشاده نظری یا آزاد اندیشی بود او هم چنین مشاهده کرد که دال ها یادلالت های مختلفی برای این نشانه وجود داشت :اجازه دادن به دانش آموزان برای انتخاب برنامه درسی ، دخالت دادن نظردانش آموزان در تصمیم گیری

[1] De Cecco
[2] Crowford

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

واستفاده از قراردادهای یادگیری که دانش آموزان وضع کرده اند معنای مورد نظر (مدلول) برای این دال ها اعتقادی بود مبنی بر اینکه این اقدام ها تعهد دانش آموزان رابرای یادگیری افزایش خواهد داد. اورهات در مشاهده های میدانی خود به این یافته نایل شد که رفتار معلمان ودانش آموزان به درجات مختلفی از بیانیه های سیاست اعلام شده مدرسه در مورد آزاد اندیشی و تسلط بر خویش فاصله دارد.

نشانه شناسی، سنت پژوهشی قدرتمندی دررشته های مختلف علمی است اما تاکنون درتعلیم وتربیت ، به نحوگسترده مورد استفاده قرار نگرفته است با این حال به نظر می رسدکه نوید در خور توجهی برای تحقیق در تعلیم وتربیت داشته باشد ، زیرا پدیده های تربیتی فراوانی وجود دارد که متضمن نظام های نشانه ای است وبرای انتقال اطلاعات مورد استفاده قرار می گیرد وبر موضوع وشیوه یادیگری دانش آموزان تأثیر می گذارد. (گان، ۱۳۸۲). لازمه بکارگیری دیدمان(پارادایم) نشانه شناسی در فرایند یاددهی – یادگیری انتخاب الگوی تعامل و تطبیق پویا و دوسویه بین فاعل شناسا و شناسنده در یک فضای نامتعین گشتالتی به جای یک الگوی تحکمی و تحمیلی و یک سویه جزمی نگر می باشد تا از این فضای سیال و روان دانش آموزان فرصت اندیشیدن، نظر دادن، نقد کردن، تامل، تعمق در موضوع آموزشی رابه گونه ایی بیابند که خود شخصا رابطه بین دال و مدلول را هم کشف ،هم خلق و هم اختراع کنند. زیرا به قول ژان پیاژه " هرگاه چیزی را به کودک یاد می دهیم مانع می شویم تا او خود شخصا آن را کشف و یا اختراع کند(به نقل از برنگیه ، گفتگوهای آزاد با ژان پیاژه ،۱۳۷). به بیان دیگر دانش آموزان باید معنا را در تعامل با محتوا ،بساند و خلق کنند و نه آنکه معنای نهفته در آن را صرفا فرابگیرند.

به عبارت روشن‌تر، یادگیرند، در این‌جا، «با» و «در» واقعیت (تجربه بیرونی) به کنش‌ورزی می‌پردازد و در این کنش ورزی واقعه‌ایی رخ می دهد که صرفاً یک واقعه یا رخداد ناگهانی، منحصر به فرد و یکتا می‌باشد. و این فرایند همان Insight است که در آموزه های دینی و عرفانی از آن به عنوان "روشنایی"، "نور"، و "بینش نورانی" یاد می شود. آن چنان که در حدیثی مشهور از رسول اکرم(ص) است که فرمود: لیس العلم بالتعلم، بل هو نور یقذفه الله فی قلب من یشاء[۱]. علم به آموزش و یادگیری نیست، بلکه حقیقت آن نوری

---

[۱] مصباح الشریعة، ص ۱۶. نیز ر.ک: منیةالمرید، ص ۱۴۸و ۱۶۷؛ بحارالانوار، ج ۱، ص ۲۲۴؛ مشکاةالانوار، ص۳۲۵.

هنگامی که آیهٔ: «فَمَنْ يُرِدِ اللَّهُ أَنْ يَهْدِيَهُ يَشْرَحْ صَدْرَهُ لِلْإِسْلام ...»[۲] نازل شد، یاران پیامبر(ص) از ایشان در مورد این آیه و «شرح صدر» توضیح خواستند. ایشان در پاسخ مشابه همان عبارت روایت قبلی را بیان فرمودند: «نُورٌ يَقْذِفُهُ اللَّهُ فِي قَلْبِ الْمُؤْمِنِ ...» شرح صدر، نوری است که خدا آن‌را در قلب مؤمن انداخته و سینهٔ او را گشاده می کند. مجدداً از آن‌حضرت پرسیده شد که آیا نشانه ای برای این هدیهٔ پروردگار وجود دارد، تا قابل شناسایی باشد؟! ایشان فرمودند: بلی! روی آوردن به خانهٔ جاودانی و کنده شدن از خانهٔ فریب دهنده دنیا و

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

است که خدا در دل هرکس که بخواهد قرار می دهد..."یوتی الحکمه من یشاء و من یوت خیرا کثیرا"الحکمه فقد اوتی در این‌جا دانش، به منزله نور و روشنایی است که به صورت یک رخداد، و اتفاق ناگهانی و پدیدار شونده –نه در مغز و ذهن– بلکه در قلب و دل نمایان می گردد.

در یادگیری پدیدار شونده و یا پدیداریت یادگیری، همه اتفاقات (رخدادها) در یک فرآیند طبیعی، ارتجالی، غیرعمدی (غیرتحمیلی) و غیر آموزشی صورت می‌گیرد؛ غیر آموزشی به این معنا که هیچ گونه نظام برنامه‌مدار، قاعده‌مند از بیرون به یادگیرند تحمیل نمی‌شود بلکه همانند یادگیری زبان مادری در کودک خردسال است که در ظرف تقریباً دو سه سال بدون برنامه های قصد شده صرفاً در تعامل طبیعی با محیط بیرونی به مهارت های شنیداری و گفتاری زبان مادری دست می یابد. سرعت یادگری زبان مادری از جانب کودک به دلیل قرار گرفتن در شرایط ارتجالی و طبیعی است و اگر بزرگسال در پی آن بود که به روش های رسمی و عمدی و مدرسه ایی زبان مادری را به کودک یاد بدهد به تعبیر جان هالت، او برای همیشه لال باقی می ماند.

در رویکردهای نشانه شناسی و معناشناسی چه در قلمرو نشانه های متنی و نوشتاری، و چه در قلمرو نشانه های تصویری– دیداری، همواره بین گفتمان، گفته پرواز، گفته خوان و یا گفته یاب ارتباط پویا و تعاملی برقرار است.

اگر بخواهیم همین عناصر را در رابطه با معلم و کتاب درسی (گفته پرواز)، دانش‌آموز (گفته یاب و گفته خوان) بکار بگیریم محصول نهایی ترکیب این عناصر منجر به تولید گفتمانی خواهد شد که مفهوم یادگیری و یادگیرنده و یاددهنده را با صورت بندی جدید باز خوانی و بازتعریف می‌کند؛ در اینجا گفتمان ،کنشی است که گفته پرداز و گفته یاب را در تعامل با هم آشکار می سازد گر چه گفتمان از زبان ناشی می شود اما بین زبان و گفتمان تفاوت وجود دارد فرق گفتمان و زبان در این است که کدهای زبان تقریباً ثابت و کلیشه ایی ویخ زده است اما کدهای گفتمان در تعامل با گفته خوان، پویا، زنده و پر چالش و پرتنش است. به عبارتی دیگر : گفتمان نتیجه به کارگیری کنشی فردی است که ما را از زبان به چیزی فراتر از آن سوق می دهد و گفته پردازی به جریانی اطلاق می شود که طی رفتاری، محصولات کاربردی زبان را برای استفاده گفتمان فرا می خواند. گفته پرداز هنگام تولید فردی گفتمان یا این معنی های زبان را فراخوانده، بالقوه می سازد و دوباره به کار می گیرد یا آنها را رد، دگرگون و بازسازی می کند.

تنش در این‌جا به معنای مثبت و زایشی و پویشی آن بکار می رود چیزی که در دستگاه اندیشگی گریماس از

آمادگی برای مرگ قبل از آمدنش!

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

آن به عنوان "تنش معنایی" یاد می‌شود زیرا در این دیدگاه، معنا زمانی خلق می شود که بین گفته‌پرداز و گفته یاب از یک سو ، و یا بین فشاره و گستره یک متن، (نشانه، گفته)، نقش چالش برانگیز ایجاد شود تا مخاطب بواسطه این تنش به خلق معنا مبادرت ورزد.

این فرآیند پدیدار شونده از جانب یادگیرنده تا آن‌جا پیش می رود که خلاقیت و نوآوری و نوزایی را به ارمغان می آورد. در حقیقت، غایت یادگیری پدیدارشونده خلاقیت است و خلاقیت محصول نهایی یادگیری در این رویکرد می باشد.

اما یادگیری پدیدار شناسانه چگونه رخ می دهد و منشاء فلسفی و خاستگاه فکری آن چیست؟ دیدگاههای پدیدارشناسی در موضوع شناخت واقعیت چگونه است؟ هرچند در این نوشتار قصد آن نیست که به این پرسشها پاسخ داده شود اما به اجمال در رابطه با موضوع شناخت می توان گفت که :"پدیدارشناسان شناخت (و همچنین به معنایی سنجش و عمل) را با رجوع به آنچه که ادموند هوسرل بداهت می نامد تبیین می کنند به گونه ایی که آگاهی از خود موضوع به مثابه آشکار شده در واضح ترین، متمایز ترین و مکفی ترین شیوه ی چیزی در نوع خودش است، تصدیق کنند.

پدیدارشناسان می خواهند نه تنها به ابژه هایی در جهان‌های طبیعی و فرهنگی باور داشته باشند بلکه ابژه های ایده آل مثل اعداد را نیز بپذیرند. حتی خود حیات آگاهی نیز می تواند با بداهت آشکار و بنابراین شناخته شود.

در این دیدگاه شانخت و یادگیری باید بر روی آنچه که می تواند "مواجهه" نامیده شود تمرکز کند طوری که معطوف به ابژه هایش باشد و به بیان صحیح تر معطوف به ابژه هایش "آنطور که با آنها مواجه می شود"باشد(این اصطلاح چندان توسط همه بکار نمی رود اما تاکید بر مسئله بودن دوگانه و رهیافت تاملی مستلزم آن است).

پدیدارشناسان می خواهند نقش توصیف را در شکلی کلی، پیشینی و "آیدتیک" در مقام مقدم بر توضیح علّی، پیشنهادی، یا متکی بر اصول نخستین تشخیص دهند و در نهایت پدیدارشناسان می خواهند بحث کنند که آیا آنچه که هوسرل اپوخه و فروکاست فرارونده پدیدارشناسانه می نامد مفید و یا حتی ممکن است یا خیر." (به نقل از نجات غلامی، پدیدارشناسی چیست؟ نوشته لستر ایمبری) یادگیری پدیدارشناسانه هیچگاه معنای رویداد را در درون واقعه نمی جوید بلکه معنا در تعامل با رویداد خلق می شود. همه سخن در پدیداریت یادگیری همین است که هیچ چیز از قبل مشخص نیست و هیچ معنا و مفهومی به عنوان یک بسته ی آماده و مهیا و معین در اختیار یادگیرنده یا فاعل شناسا قرار نمی گیرد و از آن فراتر حتی معنا در ذهن یادگیرنده نیز

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

نیست بلکه همه چیز در تعامل زایا، تطبیق پویا، هم حضوری آنی، و کشف و شهود ناگهانی و رخدادی اتفاق می افتد.

"تعامل به اجرای برنامه ایی با معنایی از پیش معلوم شده تقلیل نمی یابد، بلکه تعامل به «کشف» ارزش و معنا می انجامد، اما نه کشف معنا که چونان گنجی در پشت ظواهر پنهان شده باشد، بلکه معنا به مثابه وجوه بالفعل آن قابلیت های ناب؛ قابلیت هایی که قبل از تعامل، به شکلی بالقوه وجود داشته اند، قابلیت های نابی که در تعامل و فرایند به شکل بالفعل به عرصه حضور درمی آیند. از این منظر تعامل و تطبیق خود مولد معنا هستند. در واقع در ارتباط تعاملی، کامل شدن و تحقق دیگری شرط اولیه کامل شدن و تحقق خود است؛ بنابراین می بینیم که در این بینش، تولید معنا از منظر معناشناسی تنها به مثابه یک «فرآیند» در نظر گرفته می شود، فرآیندی که سوژه را در مواجه و تعامل هم – حضوری با یکی از اشکال غیریت قرار می دهد."(بابک معین ۱۳۹۱)

هنر معلم در آموزش پدیدارشناسانه آن است که به جای ارائه معنا ، امکان کشف معنا را به شاگردان بدهد او باید موقعیت معلوم را به مجهول تبدیل کند تا ذهن دانش آموز از تعادل ایستا خارج و به سرگشتگی حیرت زا تبدیل گردد ؛این سرگشتگی اگر با هدایت غیر مستقیم معلم مهار شود منجر به توسعه تفکر و گسترش ظرفیت وجودی او می شود زیرا در رویکرد یادگیری پدیدار شناسانه ، فهمیدن یعنی وسعت دادن ظرفیت فهم و درک ، و نه پرکردن ظرف ذهن از معلومات از پیش تعیین شده.

هدف از یادگیری در این اینجا محدود به ذهن اندوزی نیست بلکه هدف اصلی ذهن ورزی و ذهن گستری دائمی است تا هرکس به سبک خود و در تعامل با رویداد های آموزش به خلق موقعیت و ساختن معنا و معمارگری دانش خویش بپردازد . این هدف با آنچه امروزه در نظریه یادگیری سازنده گرایی (Constructivism) است بسیار همخوانی دارد. در فلسفه ی سازنده گرایی یا ساختن گرایی و بنا شدنی نگری درباره ی یادگیری براین باور استوار است که ما درک خود را از جهان با تامل برتجربیاتمان می سازیم . هر کدام از ما قواعد و الگوهای خاص خود را تولید می کنیم . فلسفه ی ساختن گرایی در فلسفه ی عمل گرایی دیویی ریشه دارد . وی بر نقش فعالیت در یادگیری تاکید دارد .

دیدگاه سازنده گرایی تغییر از انتقال دانش به وسیله ی معلم به ساخت دانش توسط یادگیرندگان را پیشنهاد می دهد . تاکید این نظر آن است که آموزش باید کمک کند تا دانش آموزان دانش خود را از طریق تجربه و

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

عمل بسازند . با تغییر دید گاهها در باره ی ماهیت دانش و یادگیری انسان نیاز به تغییر در شیوه های آموزش احساس می شود . از سازنده گرایان معاصر می توان به پیاژه و ویگوتسکی اشاره نمود .(ر.ک: سیف ۱۳۹۱)معلم در این دیدگاه تابع فرصت های لحظه ایی، رخدادهای تصادفی و اتفاقات ناگهانی است که در سوژه و ابژه روی می دهد. گویا بهترین برنامه ریزی همان شکار فرصت ها و لحظه ها و اتفاقات ناگهانی است تا دانش آموزان در یک شرایط برانگیخته که با انگیختارهای بیرونی و درونی مواجه می شوند به دریافت های ناگهانی نایل آیند. "زیرا در این جا این «تصادف» است که نقش اصلی و تعیین کننده را بازی می کند. این جاست که «از امر کلی، عام و تکراری به امر منحصر به فرد و خاص گذر می کنیم». نشانه شناسی گرماسی که به نوعی نشانه شناسی استاندارد هم خوانده می شود، دو گونه فعالیت متمایز را مطرح کرده است: اولین فعالیت کنش برنامه مدار بر روی چیزهاست؛ و دومی سوژه ها را در بر اساس اصل نیت مندی در ارتباط با یکدیگر قرار می دهد. نظام برنامه مدار به ما این امکان را می دهد تا عکس العمل پارتنر، یا رقیب یا چیزی که بر روی آن عملیاتی انجام می دهیم را پیش بینی کنیم؛ اما در کتاب «در باب نقصان معنا» گرماس «رویداد زیبایی شناختی» که به مثابه یک «حادثه و رخداد» در نظر گرفته می شود را در تضاد با روزمرگی برنامه مدار قرار می دهد. لاندوفسکی با مطرح کردن (بابک معین ۱۳۹۱)

در این‌جا ست که تفاوت‌ها و ناهمانندی‌های میان "یادگیری پدیدار شونده" و"یادگیری بازتولید شونده " که وجه تمایز میان یادگیری کیفی، شهودی، فاعلی، بینشی با یادگیری تراکمی، اندوزشی، فعل‌پذیر است آشکارتر می گردد .

در یادگیری پدیدار شونده، گفته پرداز (یادگیرنده) کدهای رایج را می‌شکند و از نو کدسازی می کند، اما در یادگیری بازتولید شده، نقش یادگیرنده فقط حفظ کدها، بازخوانی کدها و نهایتاً رمزگشایی از همان کدهایی است که به او داده شده است.

به عبارت دیگر در یادگیری پدیدار شونده، گفته یاب (دانش‌آموز) نه تنها به رمز خوانی گفته ها می‌پردازد بلکه فراتر از آن به رمز آفرینی نوین به سبک فردی خویش می‌پردازد تا آن‌جا که محصول یادگیری هر یادگیرنده در همان مقوله یادداده شده به تعداد افراد یادگیرنده متفاوت و حتی بعضا متضاد خواهد بود.

در چارچوب فکری مرلوپونتی ، ادراک نه از سنخ مسئله و معما (شبه مسئله) بلکه از جنس راز است و رسالت پدیدارشناسی را در پرده برداشتن از این راز می داند: کار پدیدار شناسی پرده برداشتن از راز جهان و راز عقل است (کارمن ،۱۳۹۰،ص۲۳). نظریه اولویت ادراک بیش از سایر نظریه های مرلوپونتی مورد عنایت است و پدیدارشناسی ادراک کانون فلسفه اوست. این اولویت صرفا به این معناست که ادراک زمینه و بستر هر

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

معرفتی است و بررسی آن باید مقدم بر بررسی همه لایه های دیگر نظیر لایه های جهان فرهنگی، خاصه لایه علم باشد (اسپیگلبرگ، ترجمه علیا، ص ۸۲۳).

یکی دیگر از ویژگی های معلمان در فرایند یاددهی یادگیری پدیدار شناسانه این است که دانش آموزان را در میانه معلوم و مجهول، غیاب و حضور، آشکارگی و نهان وارگی امور مردد و معلق نگه دارند ؛ این حالت تعلیقی ضمن افزایش حس کنجکاوی و حیرت ، هیجان و شور و اشتیاق به برون رفت از این حالت را فزونی می بخشد تا حدی که دانش آموزان با درگیر شدن خودانگیخته و حس نیاز و طلب به وجد می آیند و فضای آموزش با شوریدگی و سرخوشی همراه می شود.

در حقیقت هنر معلم به جای رمز گشایی(Decoding) از محتوای آموزشی ، رمز گذاری (Encoding) است و از همین جا یادگیری بین دو قطب رمز گذاری و رمز گشایی در آمد و شد قرار می گیرد. اوج هنرمندی معلم ، و معلم هنرمند در این است که از اثبات به نفی ، از حضور به غیب ، از وجدان به فقدان، بود به نبود ، از معلوم به مجهول و از نمود به بود رفت وآمد می کند.

در یادگیری پدیدارشناسانه ، هدف از آموزش ، نه طرح مساله است و نه حل مساله، نه پرسشگری است و نه پاسخگری، نه دانستن است و نه ندانستگی. بلکه هدف از یادگیری در خود آن است و هیچ هدف بیرونی در آن وجود ندارد.درست شبیه "بازی" که یک فعالیت خودجوش و خود انگیخته و درون زا و لذت بخش و وجدآور است که هدف آن در خود آن است. به همین دلیل بین بازی به معنای Play با واژه بازی به معنای Game تفاوت زیادی وجود دارد .مقصود از بازی در اینجا معدل Play است که بر خلاف Game که بازی قاعده مند و از پیش تعیین شده است در این بازی همه فرایند ها طبیعی ، ارتجالی و درونزا می باشد و به همین سبب بازی ، فعال ترین و خلاق ترین کنش آزاد انسان محسوب می شود تا حدی که بستر همه آفرینش های هنری و صنعتی و فلسفی و ... تنها در هنگامه بازی (فعالیت آزاد و خلاق و خود بنیاد) رخ داده است .

به بیان دیگر هدف از آموزش حتی فراتر از حل مسله ، شناور شدن و غوطه ور شدن در راز های جهان خلقت است تا به این واسطه ظرفیت حیرت و نیروی شگفت زدگی آدمی فزونی یابد (رب زدنی تحیرا) زیادت حیرت به قصد وسعت بخشیدن به قوه تفکر و تعقل و تفحص است تا در این غوطه وری راز آلود ،غایت دانایی که همان حیرت و شگفتی بالنده است محقق گردد. به قول سهراب سپهری :

کار مانیست شناسایی راز گل سرخ
کار ما شاید این است
که در افسون گل سرخ شناور باشیم

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

پشت دانایی اردو بزنیم
دست در جذبه یک برگ بشوییم و سر خوان برویم
صبح ها وقتی خورشید در می اید متولد بشویم
هیجان ها را پرواز دهیم
روی ادرک , فضا , رنگ صدا پنجره گل نم بزنیم
آسمان را بنشانیم میان دو هجای هستی
ریه را از ابدیت پر و خالی بکنیم
بار دانش را از دوش پرستو به زمین بگذاریم
نام را باز ستانیم از ابر
از چنار از پشه از تابستان
روی پای تر باران به بلندی محبت برویم
در به روی بشر و نور و گیاه و حشره باز کنیم
کار ما شاید این است
که میان گل نیلوفر و قرن
پی آواز حقیقت بدویم"

به بیانی روشن تر هدف از یادگیری پدیدار شونده ذهن گستری و ذهن ورزی است تا ظرفیت دانایی در یادگیرنده بیشتر و بیشتر شود و دانایی چیزی جز کشف امکانات جدید و بسط ظرفیت و گشودگی دایره فهم و شناخت نیست.

محصول نهایی تعلیم و تربیت فرآیند مدار(بجای فرآورده مدار) توسعه ذهن و وسعت دادن به بال و پر فهم و درکی است که موجب گسترش دیدگاهها و درنوردیدن مرزهای ناشناخته و گشودن افق های جدیدگردد .

استفاده از گفتان های نشانه شناسی و کاربرد نماد ها در تعلیم و تربیت از این جهت اهمیت می یابد که بجای محور قرار دادن یادگیری اکتسابی و تراکمی ، امکان یادگیری اکتشافی و تحولی را فراهم می سازد.

نتیجه گیری

همانگونه که در گفتارهای پیشین یاد شد تدریس فرآیندی خلاقانه ، زنده ، تعاملی ،همکنشی و پوینده است

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

که در بین دو قطب سیال یادگیرنده و یاددهنده در موقعیت های آنی رخ می دهد . این" رخداد تکوینی " به مثابه یک هنر ابداعی غیر قابل تقلید و تکثیر به دیگری است .

با این توصیف ،یاددهی ماهیتی تکوین شونده(و نه تدوین شده) دارد که لحظه به لحظه در تعامل با جهان سیال و متغیر یادگیرنده در همه ابعاد در حال شکل گیری است .

اما در الگوهای رایج ، تدریس نه یک" فرآیند" در حال شکل گیری بلکه یک فراورده" از قبل شکل یافته " تلقی می شود که به صورت بسته های طراحی شده و از پیش تعیین شده در قالب روشهای تدوین شده به معلم ارائه می دهند تا او مطابق با برنامه های دیکته شده مطالب خود را طراحی و به مخاطبان ارائه دهد و و پس از آن نتایج و بازده آن را نیز طبق چارچوبهای تدوین شده ارزیابی کند.

"تدریس به مثابه امری تکوین شونده " ماهیتی پویشی ، نامتعین، تعریف ناپذیر و و تحدید گریز دارد که افزون بر تنوع تجربه ها، گرایش‌ها و نگرش‌ها، ساختارها ،بافتارهای ذهنی، دارای قواعد یکدست و سرراست و معینی نیست و این تکوین شوندگی برخاسته از درون مایه ها و خودآورده‌های ذاتی و فطری افراد است ؛چیزی بر آمده از تعامل و ترکیب و تلاقی دو قطب سیال و فعال مربی و متربی ، که حاصل قابلیت های کاملاً شخصی و شهودی افراد در این کنش خلاقانه می باشد.

در یادگیری پدیداری، شناخت امور ،نه از طریق منابع ارجاعی، بلکه از طریق مواجهه مستقیم با امور واقعی و طبیعی رخ می دهد. واژه ها ، خود واژه ها هستند و نه واسطه ها . به تعبیر مشهور گالیله: « ما باید طبیعت را در خود طبیعت بشناسیم نه از خلال کتاب‌ها و مراجع بیرونی(به نقل از حمیدی ،کتاب بینش علمی،۲۷) .این نوع نگاه به یادگیری منجر به دگرگون سازی نظام برنامه ریزی آموزشی، روش‌های یاددهی- یادگیری و حتی منابع و تجهیزات آموزشی می گردد زیرا اگر دانش آموزان به طور مستقیم با پدیده های مورد مطالعه مواجه شوند آن ها هر یک به سبک خود در تعامل با پدیده ها به معرفت و شناخت درونی دست می‌یابند که مختص خود آن هاست اما این انحصار به معنای تن دادن به هرج و مرج در یادگیری نیست بلکه بها دادن به خلاقیت، نوآوری در تفکر، به شکل پویا و زایا با پدیده هاست.

به همین سبب است که یادگیری پدیداری، یا پدیداریت یادگیری فرآیندی است که «در لحظه»، رخ می‌دهد، و ذهن یادگیرنده در حالتی از شناخت و پردازش قرار می گیرد که به نوعی بصیرت و بیش دوزی نایل می‌آید. این یک معرفت شهودی و خصوصی است که بر اساس تجربه درونی شکل می گیرد و حتی درستی این معرفت نه بر مبنای ملاک های بیرونی و روش‌های تجربی مرسوم، بلکه بر بنیاد دل آگاهی وجان آگاهی رخ می‌دهد.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

به تعبیر نشانه شناسان، شناخت هر پدیده ایی بر اساس دو محور عمود بر هم، یعنی محور ادراکی و عاطفی صورت می‌گیرد؛ به گونه‌ایی که تعامل این دو عنصر(ادراک و عاطفه) منجر به یک تنش معنایی بالنده می شود. در یادگیری پدیدار شناسانه ما شاهد یک وضعیت متکثر ومتنوع از یادگیری هستیم یعنی هر کسی به سبک خود، روش خود و انگیزه خود یاد می‌گیرد، یادگیری متکثر زاییده ی پدیداریت ذهنی فرد یادگیرنده است که قطع نظر از هدف‌های از پیش تعیین شده ازخود بروز می دهد. از همین رو یادگیری در دیدگاه پدیدار شناسانه یک فرآیند تمام نشدنی، نامحدود تا معینی و نابسته است.

در این جا یادگیری یک رخداد درونی و فاعلی پدیدار شونده است. حال آن که در نظام های مرسوم و روش‌های سنتی، یادگیری در قالب یک حکم قاطع و بسته بندی و نظام مندی از پیش تعیین شده معنا می گیرد که باید توسط یادگیرنده بازخوانی و بازتولید شود. به هیمن دلیل یادگیری پدیدار شونده فرایندی خلاق، زایا ، پویا ف منحصر بفرد، زنده، فعال و لذت بخش و حیرت زا ست و یادگیری بازتولید شونده فرآورده ایی ایستا، یک سویه، تحمیلی ، تقلیدی و از پیش تعیین شده است که حاصلی جز رکود و یکنواختی و انجماد ذهنی در بر ندارد . بنابر این آموزش و پرورش کنونی باید با ایجاد تحول بنیادین در ساختارهای فلسفی و انگاره های نظری ، زمینه های ظهور و وقوع شیوه های نگرش های نوین را در فرآیند یاددهی یادگیری فراهم آورد تا با تغییر وضع موجود ، سازه های نظام نوین یاددهی یادگیری با طرحی نو، سبکی نو، و دیدمانی نو در همه ابعاد نظام پی افکنده شود.

منابع:

آسا برگر، آرتور(۱۳۸۶)، روش های تحلیل رسانه ها ترجمه پرویز اجلالی، تهران،

اسپیگلبرگ، هربرت (۱۳۹۱)، جنبش پدیدارشناسی؛ درآمدی تاریخی، ترجمه مسعود علیا، جلد دوم، چاپ اول، مینوی خرد، تهران

ایمبری، لستر (۱۳۸۹): پدیدارشناسی چیست؟ ترجمه علی نجات غلامی (هفت ویژگی غالباً پذیرفته شده در رهیافت پدیدارشناسی)

بابک معین، مرتضی(۱۳۹۱) ؛معرفی آراء و اندیشه های اریک لاندوفسکی، نشست نشانه شناسی، خانه هنرمندان و سایت انسان و فرهنگ (http://anthropology.ir/node/17929)

بابک معین،مرتضی(۱۳۸۷)؛ نقد پوله مبتنی بر تلفیق آگاهی نقد با آگاهی نویسنده. نشریه هنر و معماری » پژوهشنامه فرهنگستان هنر » بهار ۱۳۸۷ – شماره۸

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

برگمن، جان؛ سمز، ارون (۱۳۹۵). یادگیری معکوس، ترجمه محمد عطاران و مریم فرحمند خانقاه، تهران: مرآت
برنگیه ، ژان کلود۱۳۶۷).گفتگوهای آزاد با ژان پیاژه ترجمه م. منصور و پ. دادستان . انتشارات رز –تهران
شعیری، حمیدرضا(۱۳۸۸): فصلنامه پژوهشهای ادبی سال6 ، شماره 25 ، معنا در تعامل متن و تصویر ،مطالعه نشانه - معناشناختی دو شعر دیداری از طاهره صفارزاده، دکتر حمیدرضا شعیری، دکتر حسینعلی قبادی، محمد هاتفی
جمادی، سیاوش (۱۳۸۵) ، زمینه و زمانه پدیدارشناسی ، چاپ اول، نشر ققنوس، تهران
سیف، علی اکبر(۱۳۹۱)؛ روانشناسی پرورشی نوین – روانشناسی یادگیری و آموزش ناشر : دوران ویرایش هفتم, چاپ پنجاه و دوم
سیف، علی اکبر ۱۳۸۴) . روان شناسی تربیتی . انتشارات آگاه . تهران
شعیری، حمیدرضا۱۳۸۵ ؛ تجزیه و تحلیل نشانه معناشناختی گفتمان؛ تهران :سمت،
شهبازی، شاهپور(۱۳۹۴) . دراماتورژی . نشر چشمه
کدیور، پروین" ۱۳۸۷؛ روان شناسی تربیتی ، انتشارات سمت .تهران
گال،مریدت ودیگران (۱۳۸۴)،روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی وروان شناسی، ترجمه احمد رضا نصر ودیگران، تهران، انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی، چاپ دوم، جلد دوم،
مصطفوی، شمس الملوک(۱۳۹۱): هایدگر و پدیدارشناسی هرمنوتیکی هنر، فصلنا مه کیمیای هنر ،سال اول، شماره ۳
دستجردی . طاهره و راضیه حجتی زاده .(۱۳۹۰): نقد و تحلیل پدیدار شناختی عرفان روزبهان و.. . دو فصل نامه علمی پژوهشی ادبیات عرفانی دانشگاه الزهرا(س) سال سوم شماره ۵۰
دارتیگ، آندره (۱۳۸۹) ، پدیدارشناسی چیست ؟ ، چاپ پنجم ، انتشارات سمت ، تهران
ساکالوفسکی، رابرت (۱۳۸۸) ، درآمدی بر پدیده شناسی ، ترجمه محمدرضا قربانی ، چاپ دوم ، گام نو ، تهران
هرگنهان،بی.آر.السون،متیو اچ(۱۳۸۶)،مقدمه ای بر نظریه های یادگیری،سیف،علی اکبر،تهران:دوران،چاپ یازدهم
سجودی، فرزان (۱۳۸۳) ، نشانه شناسی کاربردی، تهران، نشر قصه ،
ضمیران، محمد (۱۳۸۳) ، درآمدی برنشانه شناسی هنر، تهران، نشر قصه،
[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

نصر ، سید حسین (۱۳۸۰) ، معرفت و امر قدسی ، ترجمه فرزاد حاجی میرزائی ، چاپ اول ، نشر و پژوهش فرزان روز ، تهران

محققیان . زهرا(۱۳۹۳). نشانه شناسی لایه ای آیات قرآن کریم با توجه به روابط درون متنی و بینامتنی. سال هفتم، شماره اول، پیاپی ۱۳،

Arnold-Garza, S. 2014 "The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction." Communications in Information Literacy ۸ (۱):۷-۲۲

Martin Heidegger, Being and Time, translated by John Macquarrie & Edward Robinson, (Oxford: Basil Blackwell, 1962), 7, The Phenomenological Method of Investigation,

Edmund Husserl, Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy, First Book, translated by F. Kersten, (Dordrecht: Kulwer Academic Publishers, 1982

Moustacas" C.E (1994) "phenomenological research methods" thousand oaks. CA:sagepublications

ضمیمه

جدول هم بینیِ ناهمانندی‌های یادگیری تدوین شده در برابر تکوین شوند

تدوین شده	تکوین شونده	تدوین شده	تکوین شونده
واکنشی و انفعالی	کنشی و فعال	تقلیدی	ابداعی

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

افزایشی وکمی	زایشی وکیفی	شکل‌پذیر	شکل‌دهنده
انتقال دهنده از بیرون	استخراج کننده از درون	همگرا	واگرا
قالب‌گرا و شکلی	قالب‌زدا و قلبی	جمع‌کننده	رها کننده
برون‌زای پسرونده	درون‌زای پیشرونده	انقیادی	انبساطی
اکتسابی	اکتشافی	تقدیس‌گر دانش	نقدکنندهٔ دانش
همسان‌اندیش	ناهمسان‌اندیش	اندیشه آموز	اندیشه‌ورز
وابسته به متن و زمینه قبلی	مستقل از متن و زمینه	فایده‌گرا	معناگرا
معلوم یاب	مجهول یاب	تحکمی و یک سویه	تعاملی و چند سویه
ایستا و جزمی	پویشی و جوششی	هدف های جعل شده	هدف های خلق شده
تزکیه مدار	تدسیه مدار	کنش مندی تقلیدی	کنش مندی تحقیقی
انباشتن و اندوختن	تراشیدن و انداختن	گفته خوان	گفته پرداز
دانش‌اندوز	دانش پرداز	کنشمندی تجویزی	کنشمندی پرهیزی
زیرکی ابلهانه	ابلهی زیرکانه	القایی	الهامی
قاعده مند	قاعده ساز	کلامی و لفظی	غیرکلامی و قلبی
محصول مدار	راه مدار	آب به چاه	آب از چاه
ذهن اندوز	ذهن گستر	افزایشی کاهنده	کاهشی افزاینده
ساختار گرا	ساختار زدا	پیشرفت مدار خطی	بازگشت مدار عمقی
پرکننده	خالی کننده	اثبات کننده	نفی کننده
فرابرنده فروکاهنده	فرورونده فراکشنده	قدرت‌گرا	اقتدارگرا
تکانشی	تاملی	ارتباط عمودی	ارتباط افقی
بازتابی	بازآفرینی	دانش کیسه ایی	دانش سینه ایی
دانش آموز	مجهول آموز	فهم ذهنی	فهم قلبی
هنجارپذیر	هنجار آفرین	باور سازی	بارورسازی
ارائه کننده	حذف کننده	تدریجی کمی	ناگهانی کیفی
پاسخ‌مدار	سؤال مدار	دریافت	اندریافت
پسروی متعالی	پیشروی ارتجاعی	جهان آگاه	جان آگاه
تجربه آموز	تجربه ساز	جهان نگر	جان نگر
فرآورده‌ای	فرایندی	الزامی	انتخابی
حفظ کننده	نقد کننده	تتفکر طولی	تفکر جانبی
		اندیشه اندوزی	اندیشه سازی
تبعیت کننده	مداخله‌کننده	خردگرا	خردورز
شرطی‌نگر	شرطی زدا	واقع‌گرا	حقیقت‌گرا
عادت پذیر	عادت گریز	دانش برساخته	دانش برخاسته
علم مدار	جهل مدار	متن مدار	حاشیه مدار

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

غنی کننده	تهی کننده	محتواگرا	محتوا ساز
یادگیری	نایادگیری	بسته به پاسخ	رسته از پاسخ
ذهن خاسته	دلخاسته	ارزشیابی پاسخ محور	ارزشیابی سوال محور
کمّی و طولی	کیفی و جانبی	دانش ذهنی	دانش قلبی
ساختارگرا	ساختار زدا	تعادل زا	تعادل زدا
سواد کتاب	سواد فطری	نظم ساختارگرا	نظم پاشان و پریشان
ایستا نگر	پویا نگر	سوگیری ارتقایی	سوگیری ارتجالی
تراکمی نگر	تحولی نگر	فرآورده ساز	فرایند ساز
تک‌ساحتی	چندساحتی	آینده ساز	آینده یاب
معیّن و خطی	نامعیّن و میدانی	آموختن	افروختن
تعادل‌جو	تعادل زدا	تشویق به قصد تحمیل	تحریم به قصد ترغیب
مصرف‌گرا	تولیدگرا	بازداری سرکوب کننده	بازداری ترغیب کنند
پاسخ‌نگر	مسأله نگر	دانش یادمانی	دانش نهادمانی
اطلاعات محور	بینش محور	دین دهی بیرونی	دین یابی درونی
قاعده‌مند	قاعده‌زدا	انتقال و تدسیه	استخراج و تسویه
تسدیدکننده	تسهیل کننده	ایمان قالبی	ایمان قلبی
حافظه محور	معنا محور	معرفت دانشی	معرفت بینشی
کسب‌کنندهٔ دانش	کشف‌کنندهٔ دانش	ناطق منفعل	خاموش گویا
ارائه حقیقت	ایجاد نیاز به حقیقت	تربیت درسی	تربیت سینه ایی
اشباع زا	اشتها زا	خودآگاه و ارادی	ناخودآگاه و وجودی
ظرف اندوز	ظرف گستر	ذهن انگیز	دل انگیز
تربیت سیاه	تربیت سپید	خواست مدار	خاست مدار
شونده و رونده	بونده و باشنده	قانع ساز	قابل ساز
روش گرا	منش گرا	ارضا کننده نیازها	برافرختن نیازها
دانش محور	بینش محور	کشانشگر	کنش گر
ساخت گرا	سازا گرا	کوشش مدار	جوشش مدار
سیستم گرا	سیستم ساز	تقلای براونی	تحول برداری
یادگیری افزایشی	یادزدایی زایشی	احداث کردن طولی	حفر کردن عمقی
شناخت تراکمی	شناخت تحولی	نظم دهی شکلی	نظم زدایی پویشی
زمان مند و مکان مند	بی زمان و بی مکان	سواد تراکمی	سواد تنزیهی
مطالعه نوشتاری	مطالعه انگیختاری	جهان پژوهی	جان پژوهی
ارتباط کلامی و صوری	ارتباط غیر کلامی و قلبی	یادگیری کتاب مدار	یادگیری طبیعت مدار
تاثیر گذاری قلمی	تاثیر گذاری قدمی	نوگرایی زمانی	نوبینی وجودی

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

حصولی و کسبی	حضوری و کشفی	

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]